



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE ENSINO MÉDIO, TÉCNICO E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO:
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERDISCIPLINARES

JOSÉ CLÁUDIO AGRA DOS SANTOS

**A FUNCIONALIDADE DO TEXTO: UMA ABORDAGEM
SOCIOLÓGICA**

PATOS - PB
2014

JOSÉ CLÁUDIO AGRA DOS SANTOS

**A FUNCIONALIDADE DO TEXTO: UMA ABORDAGEM
SOCIOLÓGICA**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em *Fundamentos da Educação: práticas pedagógicas interdisciplinares*, da Universidade Estadual da Paraíba, em parceria com a Secretaria de Estado da Educação da Paraíba, em cumprimento à exigência parcial para a obtenção do grau de especialista.

Orientador (a): Prof.^a Ms. Eunice Ferreira Carvalho

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

S237f Santos, José Cláudio Agra dos
A funcionalidade do texto [manuscrito] : uma abordagem
sociológica / José Cláudio Agra dos Santos. - 2014.
38 p.

Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Fundamentos da Educação:
Práticas Pedagógicas Interdisciplinares) - Universidade Estadual
da Paraíba, Pró-Reitoria de Ensino Médio, Técnico e Educação à
Distância, 2014.
"Orientação: Profa. Ma. Eunice Ferreira Carvalho, CCEA".

1. Texto. 2. Leitura. 3. Significação. I. Título.

21. ed. CDD 372.4

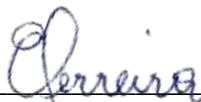
JOSÉ CLÁUDIO AGRA DOS SANTOS

**A FUNCIONALIDADE DO TEXTO: UMA ABORDAGEM
SOCIOLÓGICA**

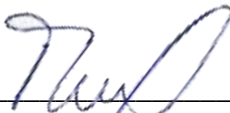
Monografia apresentada ao Curso de Especialização em *Fundamentos da Educação*: práticas pedagógicas interdisciplinares, da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB.

Aprovada em: 06/12/ 2014

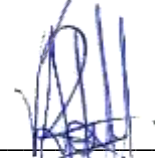
BANCA EXAMINADORA:



Prof^a Ms. Eunice Ferreira Carvalho (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba/UEPB



Prof.^a Dr^a Tatiana Cristina Vasconcelos (Examinador)
Universidade Estadual da Paraíba/UEPB



Prof^a Ms. Rosângela de Araújo Medeiros (Examinador)
Universidade Estadual da Paraíba/UEPB

A Deus, força criadora, causa primeira de todas as coisas, a espiritualidade boa e amiga e a todos trabalhadores em educação. DEDICO

AGRADECIMENTOS

Ao Mestre Jesus.

Por me ter proporcionado calma e discernimento nos momentos de dificuldade.

A minha orientadora: Eunice Ferreira.

Pela orientação deste trabalho e compreensão.

A minha esposa Valquíria.

Pela força e compreensão.

A Universidade Estadual da Paraíba.

Por ministrar esse curso de Especialização.

A Secretaria de Educação do Estado da Paraíba - SEE

Por oportunizar este curso de Aperfeiçoamento.

RESUMO

O presente trabalho se propõe a discutir a funcionalidade do texto para o ensino e seus aspectos sociológicos, principalmente no que diz respeito, a dificuldade de compreensão do texto pelo aluno. Discute também como acontece a aprendizagem significativa por meio do estudo do texto nas áreas do conhecimento e os mecanismos comparativos que o estudante utiliza para compreender o texto. Para realização do trabalho contou-se com o estudo da problemática a partir da revisão bibliográfica e da experiência docente no tocante a observância da dificuldade que os alunos desde o ensino fundamental ao ensino médio têm para compreenderem o que leem, através das discussões bibliográficas correlacionando-as com a prática foi possível constatar que os alunos para construir aprendizagens significativas precisam primeiramente ter uma disposição para aprender e em segundo, o texto, o conteúdo precisa ser lógico e psicologicamente significativo, ou seja, antes de se propor uma atividade de leitura análise e compreensão de texto, ou qualquer atividade que tenha por objetivo desenvolver a aprendizagem significativa em qualquer área do conhecimento, deve-se sondar os interesses e experiências dos alunos para que os conteúdos sejam psicologicamente significativos, apontando que para isso é necessário uma mediação pelo docente no sentido de motivar e despertar o interesse e habilidades de compartilhar experiências, comparações e interagir com os diferentes contextos independente da disciplina que leciona.

PALAVRAS-CHAVE: Texto. Leitura. Significação.

ABSTRACT

The present work aims to discuss the functionality of the text for teaching and sociological aspects, especially regarding the difficulty of understanding the text by the student also discusses how meaningful learning occurs through studying the text in the areas of knowledge and comparative mechanisms that students use to comprehend text. To perform the work was up to study the problem from the literature review and faculty experiencing regarding the observance of the difficulty that students from elementary school to high school has to understand what they read, through correlating bibliographical discussions with the practice it was found that students to construct meaningful learning must first have a willingness to learn and second, the text content needs to be logical and psychologically significant, before proposing a reading activity analysis and text comprehension, or any activity that has the objective of developing meaningful learning in any area of knowledge, one must probe the interests and experiences of the contents so that students are psychologically significant, indicating that for this mediation by the teacher in need to motivate and arouse the interest and skills to share experiences, compare and interact with the different contexts regardless of discipline that teaches.

KEY-WORDS: Text. Reading. Significance.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	09
2	FUNCIONALIDADES DO TEXTO.....	11
3	APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVA DO TEXTO.....	19
4	A SIGNIFICAÇÃO DO TEXTO: UM EXERCÍCIO DE COMPARAÇÃO.....	28
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	36
6	REFERÊNCIAS.....	37

1 INTRODUÇÃO

Percebe-se no cotidiano escolar que atividades que envolvem leitura, produção textual e principalmente interpretação e compreensão do que se lê, gera grandes dificuldades para os alunos realizarem, o que conseqüentemente gera um desafio para o educador, tendo que desenvolver práticas que possam superar essas dificuldades independente da área de conhecimento que leciona.

Cada vez mais o ensino tem partido do texto como unidade dotada de significados e promotora de conhecimento, no entanto as dificuldades de compreensão do que se lê tem entravado o processo de aprendizagem que em todas as disciplinas perpassa pelo texto. O presente trabalho se propõe a discutir a funcionalidade do texto para o ensino e seus aspectos sociológicos principalmente no que diz respeito, as dificuldades de compreensão do texto pelo aluno, discute também como acontece a aprendizagem significativa por meio do texto, lançando reflexões sobre a prática docente e o ensino de forma significativa a partir do texto, bem como conceber a compreensão do texto como um exercício comparativo, onde o aluno mobiliza o que já sabe pra descobrir o que tem curiosidade em saber.

Sabe-se que para haver compreensão do texto o educando mobiliza estruturas de conhecimento, experiencial, prévio, para que assim possa construir uma aprendizagem significativa, ou seja, primeiro o aluno precisa ter uma disposição para aprender e em segundo, o texto, o conteúdo tem que ser lógico e psicologicamente significativo, então antes de se propor uma atividade de leitura análise e compreensão de texto, ou qualquer atividade que se proponha a construção de aprendizagem, independente da área do conhecimento, deve-se sondar os interesses e experiências dos alunos, para que os conteúdos sejam psicologicamente significativos.

Partindo-se da problemática supracitada, viu-se a necessidade de desenvolver uma metodologia de pesquisa baseada no próprio cotidiano escolar do docente (servindo como laboratório de observação) e pesquisa de autores e obras que tratassem sobre o assunto, culminando em uma discussão bibliográfica.

O trabalho traz na primeira seção *a funcionalidade do texto*, que trata sobre o estudo com o texto e as possíveis estratégias para o trabalho de forma funcional. Na segunda seção intitulada *a aprendizagem significativa do texto*, aponta o estudo de texto e da leitura como fator preponderante para a significação da aprendizagem nas diversas áreas do conhecimento. Já na terceira seção, *a significação do texto: um exercício de comparação*, traz a discussão sobre a literatura comparada como um dos mecanismos responsáveis pela analogia e

significados do texto. A medida que os sujeitos da aprendizagem fazem comparações do que sabem para assimilarem o que ainda não conhecem, constroem a significação do texto.

2 A FUNCIONALIDADE DO TEXTO

Desenvolver um processo significativo de leitura, compreensão e produção do que se lê, promovendo ao aluno uma visão compreensiva e crítica de textos complexos e situações cotidianas; capazes de atuar e transformar o mundo em que vivem, requer uma atualização e conhecimento do professor de teorias relacionadas com intervenções reflexivas para que haja sucesso. Pois é necessário:

Planejamento, aplicação e avaliação, levando em conta que são um conjunto de atividades, ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais que tem princípio e um fim conhecido, tanto pelos professores como pelos alunos: é o segredo de quem sabe o que faz. (Zabala,1998, p.18)

Esta temática toma por base os alunos como centro do aprendizado e o professor como mediador do conhecimento. Deste modo, o aluno sente-se parte do processo de aprendizagem e o professor reconhece que não é o dono do saber. O conceito que parece pertinente é o de saber fazer no que diz respeito a aplicabilidade a experiência com o qual o professor recupera o acervo teórico e redimensiona a sua prática.

Passarelli (2012), sobre o fato do professor não ser o dono do saber nos faz compreender através de sua leitura, que o saber fazer se dá pelo conhecimento da ação, reflexão na ação e sobre a ação. Complementa a autora que a reflexão não deve ser tratada como um processo mecânico ou como um mero exercício criativo de novas ideias, mas de uma prática que revela o poder para construir a vida social, ao participar na comunicação, na tomada de decisões, e na ação social.

Trabalhando-se dessa forma, justifica o que diz Piaget, (1976, p.19) sobre a construção do conhecimento.

Conceber o sujeito como construtor do conhecimento significa, antes de mais nada, reconhecer o papel fundamental da assimilação no vínculo cognoscitivo que o sujeito estabelece com o mundo. Para incorporar o sujeito precisa modifica-lo de tal forma que ela seja assimilável pelos instrumentos cognoscitivos precisamente construídos, mas ao mesmo tempo, para que seja possível a assimilação de algo novo, o sujeito deve acomodar os seus instrumentos cognoscitivos, deve modificar a si próprio em função das propriedades do objeto. Assimilação e acomodação, tem as suas raízes no funcionamento biológico: “Um organismo alimentar-se da absorção de substancias transforma essas substancias e as integra, dando-lhes a sua própria estrutura”.

Certamente o aluno vale-se dos instrumentos cognoscitivos previamente construídos para assimilar algo, principalmente o texto. Os alunos costumam se interessar por informações

e conteúdos, que de alguma forma está relacionado com suas vidas, sendo este um dos principais fatores responsáveis pela assimilação dos conteúdos. Mas para que isso aconteça também é necessário proporcionar situações que estimule o aluno ao conhecimento, ou seja, dinamizar as atividades, o que terá como resultado a reconstrução ativa por parte do educando. Sobre isso confirma Inhelder, Bovet e Sinclair (IN, Zabala, 1998.p.20), citando:

Quando as situações especialmente criadas para provocar uma aprendizagem seguem o modelo do desenvolvimento, ou seja, quando tomam como ponto de partida os esquemas de assimilação construídos pelo sujeito, quando apresentam problemas que levam a criança a enfrentar conflitos que são o resultado da aplicação de esquemas diferentes, quando propiciam o confronto das hipóteses do sujeito com os fatos da realidade e com os pontos de vista dos Inter leitores - essas situações de aprendizagem agem como um amplificador das atividades do sujeito, suscitando elaborações correspondentes a níveis superiores .

O confronto de hipóteses (ideias) dos alunos com os fatos da realidade e com os pontos de vista do professor, possivelmente tem possibilitado fortalecer as situações de ensino, proporcionando uma aprendizagem, mais rápida e significativa. Assim, pois, Zabala (1998) fala a respeito da aprendizagem significativa, considerando que o ensino tem que ajudar a estabelecer tantos vínculos essenciais e não-arbitrários entre os novos conteúdos e os conhecimentos prévios quanto permitia a situação.

É importante que as atividades em sala de aula tenham como ponto de partida a zona de interesse do aluno. Deste modo, a medida que se trabalha nesta perspectiva, em nenhum momento o aluno sente-se forçado a aprender, pelo contrário os conteúdos quando vinculados ao conhecimento prévio do aluno, leva-os a se sentirem autônomos, confiantes e espontâneos no que fazem. Porém é válido salientar a importância do desenvolvimento das capacidades do aluno. Para isso o estímulo externo por parte do professor é indispensável. Que para Vygotsky (1984) esse tipo de trabalho seria a zona de desenvolvimento proximal, sobre a qual faz a seguinte consideração.

O aprendiz é o responsável por criar a zona de desenvolvimento proximal, na medida em que, em interação com outras pessoas, a criança é capaz de colocar em movimento vários processos de desenvolvimento que sem a ajuda externa, seriam impossíveis de ocorrer. Esses processos se internalizam e passam a fazer parte das aquisições do seu desenvolvimento individual. Aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã, ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã. (Vygotsky,1984, p.98)

Em sala de aula facilmente a teoria é comprovada na prática, e cada vez mais o papel do docente se torna imprescindível como facilitador de inúmeras possibilidades de aprendizagem significativas. Os alunos precisam de um estímulo externo que se dar com a intervenção do professor para que os educandos possam superar dificuldades, como a falta de compreensão daquilo que leem.

Quando o aluno é incentivado a desenvolver a compreensão auxiliada pelo educador, adquire autonomia, e atitudes favoráveis diante de situações complexas, seja, elas cotidianas ou escolares. “Contextos que colocam desafios aos estudantes são potencialmente mais estimulantes para o desenvolvimento cognitivo deles não se tornando muito complicados, por se tratar de propostas e atividades desafiadoras. Possibilitando desenvolver em sala de aula, situações de ensino significativas.

O nível de dificuldade das atividades, a compreensão e a auto estima, são pontos muito importantes do fazer pedagógico, deste modo os interesses dos alunos se tornam material a ser considerado no momento do planejamento pedagógico.

Trabalhando - se a partir de uma concepção construtivista, pode-se constatar na prática o que diz os “referenciais para a formação de professores”, (BRASIL, 1999) no ensino por resolução de problemas, o aluno deve realizar as atividades propostas como consegue, pode errar, deve justificar o procedimento utilizado em vez de apenas dar respostas esperadas, pode interagir com seus pares, não deve ter medo do professor, pode circular pelo espaço, deve expressar suas opiniões e pode contestar. Dessa forma oportuniza compreender situações, analisar e selecionar dados, mobilizar conhecimentos, formular estratégias de maneira organizada validando os resultados e propondo novas situações.

Resultados do sistema Nacional de avaliação do Ensino Básico demonstram que boa parte do insucesso escolar se deve à falta de capacidade de interpretar corretamente os enunciados. Por isso a importância de uma intervenção reflexiva defendida por Zabala (1998) porque é como ele diz: “É planejando, aplicando e avaliando os alunos que o professor auto avalia sua prática”.

Observando situações problemas, e a prática docente em sala de aula nas aulas de matemática percebe-se que não se pode limitar os alunos apenas ao ensino do algoritmo, ou o cálculo escrito, porque está prática é o que tem alimentado os resultados do sistema Educacional de avaliação demonstrando baixos índices de aprendizagens. Atividades valorizando e estimulando o cálculo mental, levando o aluno a refletir sobre o que está fazendo e validando as respostas dos mesmos por parte do professor e em coletividade desmistifica a concepção que alunos quietos e em silêncio é sinal que estão aprendendo. Assim percebe-se na prática que os

alunos conversavam, sobre matemática, trocando ideias, expondo suas dúvidas, mas nem por isso deixa de haver aprendizagem.

O processo de significação dos conteúdos perpassa por todas as disciplinas e a compreensão do que se lê é tarefa de todas as áreas do conhecimento, pois são condições básicas para a aprendizagem de conteúdos específicos do currículo e situações cotidianas, que requer ação e reflexão da ação. Tal concepção remete no que (Passarelli, 2012, p.67-68) esclarece sobre saber ser:

O saber ser, além de levar o professor a se ver ele próprio como eterno aprendiz, remonta ao papel fundamental do professor no processo de ensino-aprendizagem - o de mediador -, que, ao acompanhar, observar, orientar e avaliar esse processo, procura estabelecer com o aluno e não para o aluno, um projeto transparente, com objetivos previamente traçados.

Portanto em aulas de língua portuguesa ou em atividades pensadas previamente para desenvolver a compreensão do que se lê em qualquer outra área do conhecimento deve-se está previsto também a comunicação e a interação entre os alunos, no trabalho em grupo o aprendiz virá, não por “decoreba” e repetição, mas por estratégias de resoluções individuais e coletivas a medida que compara as hipótese e estratégias individuais com as do coletivo possibilitando construir novas possibilidades, respostas para indagações dos exercícios independente da área do conhecimento em que a atividade faça parte.

É como nos lembra Macedo (1998, p.49);

Em termos de aprendizagem, há dois princípios que devem ser evidenciados: primeiro a aprendizagem deve ser significativa, ou seja, deve levar em conta que, em geral, o indivíduo interessa-se por conhecer objetos que fazem ou tem algum sentido para ele, porque podem acrescentar informações, algo previamente conhecido ou porque aguçam a curiosidade. O segundo princípio, enuncia que aprender consiste: construir procedimentos, imagens e atitudes em relação a um objeto que foi experimentado num contexto de desafios ou de problemas. Esse princípio ressalta a importância de valorizar a ação no processo de aprendizagem ação entendida como produto de análise e intencionalidade do próprio sujeito. Conhecimento portanto, não é dado a priori, deve ser construído e depende da relação que o sujeito estabelece com o objeto.

Logo, pois validando o interesse dos alunos pelo objeto a se conhecer, aguçando a curiosidade, experimentando estratégias, construindo procedimentos e atitudes, priorizando a intencionalidade do educador, possibilita-se uma aprendizagem significativa.

Tratando-se da metodologia que o educador aplica nas suas aulas vamos analisar a proposta pedagógica de Piaget (1976) observando seu posicionamento diante do que significa favorecer a aprendizagem.

A atuação do professor é indispensável, considera Piaget (1976) na medida em que deve ter um papel ativo no processo de aquisição de conhecimento de seus alunos, ajudando-os a construir e organizar suas ideias, ampliando-lhes o olhar sempre que possível, estimulando a pesquisa e a ação.

Na prática o papel do professor é fundamental, pois só é possível aprendizado à medida que o educador se compromete em contribuir para este fim. É preciso lembrar que tem influência decisiva sobre o desenvolvimento do aluno e suas atitudes vão interferir fortemente na relação que ele irá estabelecer com o conhecimento. É necessário contribuir, o mais favorável possível desencadeando reflexões e descobertas.

Retomando-se a discussão sobre as atividades de aprendizagem, as quais ganham maior enfoque nas considerações de Perrenoud (2000, p.48 - 49) ao dizer que as atividades de aprendizagem “Nem sempre pensadas numa perspectiva estratégica”. Pois quando tal situação acontece, as atividades para levar aprendizado, podem torna-se dispositivos que resultem em nada, por isso a importância do professor trabalhar com projeto de ação, pensados e repensados numa perspectiva estratégica, de modo que venha a intervir na situação vigente, para que assim atinja o objetivo a priori, definido pelo educador.

Realmente é como o autor ressalta, as instituições escolares investiram muito em recursos padronizados de ensino, principalmente fichas e cadernos de exercícios, reduzindo a competência do professor a escolha do exercício correto. A inventabilidade didática dos professores é pequena e depende mais da imaginação pessoal ou da criatividade dos movimentos de escola nova do que da formação profissional ou da criatividade dos movimentos de escola nova do que da formação profissional ou dos recursos oficiais de ensino.

Concordando com o que disse o referido autor é justamente como apresenta-se a educação atual, limitada a apresentar modelos, os quais devem ser seguidos pelos professores, o que acaba por situar suas práticas no modelo tecnicista, onde o professor administra as condições de transmissão da matéria de modo a atender a um sistema capitalista produtor de indivíduos para o mercado de trabalho.

Portanto o educador não reflete a respeito de sua prática, limitando-se a reprodução de modelos e por conseguinte não desenvolver sua criatividade.

A criatividade deve ser parte integrada na prática do professor, porque dessa forma ele terá atitudes criativas, como a elaboração de atividades a priori definidas, para atender um objetivo. Assim como deve acontecer nas aulas de língua portuguesa e nas demais áreas do conhecimento objetivando uma maior significação da aprendizagem. A falta de compreensão

daquilo que o aluno lê, interfere diretamente na construção do conhecimento nas diversas áreas, pois ler, interpretar e compreender são condições essenciais para a aprendizagem.

A prática docente deve proporcionar situações em que a linguagem oral, escrita, leitura e produção de textos se inter-relacionem de forma contextualizada, a partir de atividades especificamente definidas como: leitura, apreciação de leitura, produção de textos orais, conto, envolvendo outras áreas de conhecimento. Pois de acordo com os PCN de língua portuguesa;

Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito; identificando elementos implícitos; que estabeleça relação entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos. (PCN, 1998, p.54)

Pode-se constatar que para formar leitores competentes, só é possível mediante uma prática constante de leitura, a partir de um trabalho que deve se organizar em torno da diversidade de textos que circulam socialmente. O trabalho deve envolver todos os alunos, inclusive aqueles que ainda não sabem ler convencionalmente ou fluentemente, observando-se as principais dificuldades para compreenderem a atividade ou a consigna. Para Passarelli (2012) muitos professores argumentam no sentido de que para um trabalho numa linha dialética, significativa e problematizadora, enfim, um trabalho que propicie a construção do conhecimento, demanda de mais tempo e não possibilitará que eles cumpram o programa. O que para Vasconcelos (apud Passarelli, 2012, p.110)

Poder-se-á dizer, uma vez mais, que tudo isto requer tempo. Que não há tempo a perder, visto que existe um programa que deve ser cumprido. E, uma vez mais, em nome do tempo que não se deve perder, o que se faz é perder tempo, alienando-se a juventude com um tipo de pensamento formalista, com narrações quase sempre exclusivamente verbalistas. Narrações cujo conteúdo dado deve ser passivamente recebido e memorizado para depois ser repetido.

Tomando a leitura como parte do processo de ensino-aprendizagem, o docente deve trabalhar com a diversidade de textos e estabelecendo complicações entre eles, isso significa trabalhar com a diversidade de objetivos e modalidades que caracterizam a leitura, ou seja, os diferentes “para quês” - resolver um problema prático, informar-se, divertir-se, estudar, escrever ou revisar o próprio texto e com as diferentes formas de leitura em função de diferentes objetivos e gêneros: Ler buscando as informações relevantes, ou significado implícito nas entrelinhas, ou dados para a solução de um problema.

Trabalhar de forma significativa demanda tempo e compromisso, que muitas vezes o professor não tem, pois vive sugestionado de exigências feitas pelo currículo formal. No entanto, se existir desejo de transformar a prática, deverá haver disposição para enfrentar certos conflitos, e para isto, além de coragem, precisar-se-á estar capacitado Teórico e metodologicamente. Vasconcelos (apud Passarelli,2012, p.111).

Por isso a necessidade de uma prática que proporcione leituras reflexíveis ao aluno, de modo que desenvolva a capacidade de interpretar significados implícitos nas entrelinhas, para isso o professor deve oportunizar situações de leitura não só em aulas de Português, mas em todas as áreas. Posto que, a necessidade, de compreensão daquilo que se lê não só está compreendido nas aulas de português, porém, em todas as disciplinas, em vista disso é irrelevante que o docente não oportunize leitura nas outras áreas do conhecimento. Assim como vivencio- se e exemplificou-se na pratica com a aplicação do projeto desenvolvido.

De acordo com o que diz (Vasconcelos e Passarelli, 2012) com a globalização que vive o século XXI é necessária uma atualização constante por parte do profissional da educação, para não correr o risco de ser um reproduzidor de métodos de ensino, que eram eficientes a 20 anos atrás. Percebe-se que é fundamental o docente desenvolva a capacidade de se colocar no lugar do outro, ou seja, do aluno, para que assim possa analisar a eficiência do seu método, para este fim o educador não precisa ser um pesquisador, apenas querer saber sempre mais, o que deve ser próprio de qualquer profissional.

Pois para o autor o ato de colocar-se no lugar do outro é fator preponderante no desenrolar de qualquer atividade, contribui para desenvolver no educando o gosto de ler utilizando procedimentos que os bons leitores utilizam, antecipando, fazendo inferências, parte do contexto ou do conhecimento prévio que possuem possibilitando verificar suas posições. Trata-se do desenvolvimento de situações nas quais os alunos ponham em jogo tudo que sabem para descobrir o que não sabem ou tem curiosidade em saber, portanto situações de aprendizagem reflexivas que por sua vez favoreça a construção de estratégias de compreensão daquilo que leem.

É preciso pôr fim a educação bancária, em que os professores depositam nos seus alunos o conhecimento que possuem , pois se o educador age desta forma quando deparasse com situações que não seja depositar conhecimento, mas construir numa inter-relação professor-aluno, ele não conseguirá fazer as inferências possíveis, como, por exemplo, levar o aluno a compreender aquilo que lê, pois requer estímulo externo para que o aluno venha por meio dos seus próprios mecanismos cognoscíveis construir a compreensão. Ao contrário de armazenar.

A concepção que os alunos conversando é sinônimo de indisciplina, deve ser repensada pelos docentes, criar um ambiente harmônico é condições básica para estimular o processo de ensino e aprendizagem, mas este ambiente não deve ser isento de comunicação entre os alunos, pois quando os alunos dialogam é construindo estratégias para resolver as atividades. É importante que o professor proporcione aos alunos momentos de socialização daquilo que aprenderam, por meio da linguagem oral, escrita, dramatização, paródia, desenhos e outros.

Um divertido método e que funciona na pratica conforme (RANGEL e MACHADO, 2012) é a construção de espaços ou momentos de socialização na sala de aula, para os alunos socializarem suas produções, estimulando a leitura e desenvolvimento da linguagem oral e melhorando a escrita dos educandos, contribuindo para desinibição dos mesmos. Desta forma os estudantes mais tímidos são incentivados pelos aplausos dos colegas ao final de cada apresentação. Uma ação aparentemente simples, mas que na grande maioria das vezes é considerada como desnecessária pelos docentes, alegando-se que as exigências do currículo são tantas que momentos de socialização e apreciação das produções do aluno quase não é possível.

Abrindo-se um precedente no tocante a experiência bem sucedida de práticas em sala de aula (RANGEL e MACHADO, 2012) destacam a contação de histórias, acompanhadas por fundo musical. Tratando da utilização da música como recurso didático, está serve como agente ativador da cognição para assimilar os conteúdos dentro do contexto desejado, em vista de ativar outras áreas do cérebro, além de estimular a linguagem oral, ao passo que os alunos contam ou fazem leituras juntamente com o professor, funciona ainda como momento de lazer e descontração, atendendo aos objetivos pedagógicos predeterminados.

Já os recursos didáticos considerados lúdicos como data show e vídeo, devem ser utilizados dentro de uma perspectiva funcional como eficientes meios para ensino e aprendizagem, uma vez que prende a atenção dos alunos facilmente, levando-os ao maior desenvolvimento e engajamento na aula. Não devendo ser usados como meios meramente reprodutivos de conteúdo, mas reflexivos no tocante ao ensino.

3 A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DO TEXTO

Tudo passa pelo método de ensino. É fator preponderante, posto que é o caminho consciente para atingir uma meta, a qual vai se desenvolver fora da escola, quando atingida. Meios criativos de repassar o conteúdo é a forma mais aceitável. O conteúdo é apresentado ao educador, o qual utiliza-se de diferentes métodos de ensinar porque daí vai depender se o aluno será criativo futuramente. Isto consiste no que Freire (1996) chamou de pensar certo.

A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica, a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há intelegibilidade que não seja comunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar por isso é dialógico e não polêmico. (Freire, 1996, p.38)

Sabe-se que a metodologia de ensino está relacionada com o sistema político econômico, portanto, a aprendizagem do aluno também está condicionada a forma como é mediado o conteúdo. O professor vale-se de situações criativas, lúdicas para aprendizagem do aluno, além de métodos eficazes como trabalho em grupo, pois quando os alunos começam a trabalhar em grupo, facilita o acompanhamento e apoio do professor aos grupos de trabalho, até a sala organizada em círculo influencia na aprendizagem, pois além de facilitar a locomoção do educador, proporciona a visualização de todos os alunos e uma melhor relação aluno-aluno, professor -aluno.

A formação do leitor na escola perpassa pelo contato com a diversidade de gêneros textuais ,os quais só farão sentido para o aluno se de alguma forma este texto lhe despertar algo novo .Neste caso a escolha dos textos tem que levar em consideração os interesses do aluno não devem ser escolhidos apenas para desenvolverem habilidades de leitura, mas seguindo o que propõe Candido (apud Barbosa, 2012,p.47), nos fazendo refletir sobre as dimensões da literatura quanto ao seu caráter formativo, do potencial humanizador, das possibilidades de conhecimento e de autoconhecimento que propicia ao leitor, da identificação e da alteridade, além de permitir a expressão, aproximação e a discussão de diferentes imaginários, valores, visões de mundo, comportamentos, impasses e utopias, por isso a escola deve ter seu espaço assegurado na escola.

Surge neste contexto a necessidade de trabalhar, reconhecer e produzir textos autênticos do contexto social real, contudo, os livros didáticos estão cheios de textos desnaturalizados, que não tem muito a ver com os textos autênticos que circulam fora da escola. É hegemônica por parte dos educadores ao reconhecerem a importância de se trabalhar com a literatura em sala

de aula, mas que aspectos considerar ao se trabalhar? como fazer? que abordagens devem ser adotadas?

Para apontar caminhos para as possíveis perguntas faz-se necessário refletirmos, sobre primeiramente o papel da escola, que é de ampliar o conhecimento, o tratamento das diversidades em diversos níveis e dimensões, o processo de mediação entre o aluno e o texto se torna tarefa importantíssima para que desenvolva um processo de fruição, simpatia, que permita pensar sobre coisas não vividas, mas que tiveram e tem seu valor para a construção das representações do conhecimento. Respondendo aos questionamentos levantados sobre o ensino do texto, que aspectos considerar, o como fazer e que abordagens adotar, (BARBOSA, 2012, p.51-52) vai considerar que:

A leitura é uma prática social, refletida, sentida, Fruída que precisa ser internalizada e fazer sentido. É bem verdade que quanto mais experiências significativas pregressas o aluno tiver com a leitura, melhor. E, na direção contrária, quantos mais dissabores, muitas vezes causados por dificuldades de compreensão e por impossibilidade de atribuir sentido às leituras que faz (ou deveria fazer) o aluno for vivenciando ao longo de sua trajetória escolar mais resistência terá a leitura.

É como considera Sábato (apud, BARBOSA, 2012, p.53) nos permitindo ressignificar o conceito de leitura. Para ele é preciso ensinar a ler, não como uma imposição de sentidos ou simplesmente visando trabalhar conceitos e aspectos de língua portuguesa, aponta que deve ser por meio da criação de espaços e condições que por sua vez deve possibilitar a fruição de textos e da disponibilização de chaves e ferramentas de interpretação sendo necessário para isso o desenvolvimento de habilidades de leitura, mas que para serem construídas deve-se oportunizar experiências significativas de modo que o educando possa desenvolver a identificação com o texto e por conseguinte a alteridade, provocando “torcida, raiva, indignação, alegria que nos façam rir e chorar”.

Na maioria das vezes os textos não são trabalhados, mediante a desculpa de complexidade ou que o aluno não demonstra interesse, a subjetividade de um texto está ligada as construções semânticas que os interlocutores fazem com o texto e, não necessariamente por uma classificação previa, muitas vezes equivocada sobre o nível de complexidade do texto. Já no que diz respeito ao interesse ou não pelo texto, perpassa pela ação do mediador que por sua vez deve proporcionar este encontro do educando com o texto.

Segundo o auto, mesmo que o texto inicialmente não seja do interesse do estudante, dependendo da mediação o estudante pode vir a se interessar. O autor considera que uma das principais características da linguagem humana é o fato de que ela permite pensar as coisas não

vividas, saber sobre elas, falar delas, ampliando a possibilidade de obter conhecimentos e sensações, as quais só através da leitura podemos experimentá-las, sem a necessidade de experimentação direta.

O desenvolvimento do interesse do aluno por diferentes gêneros textuais também está relacionado com a contextualização que se faz do conteúdo abordado com a vivência do aluno, em língua portuguesa e nas demais áreas do conhecimento.

Quando os alunos têm contato com corpos textuais e situações reais tais como a utilização de uma reportagem a respeito da Mata Atlântica e Amazônia, as quais tratem do desmatamento em ambas as florestas, pode vir a funcionar como uma ótima oportunidade de contextualizar a situação ambiental destas grandes florestas com o meio ambiente em que vivem e tem conhecimento dele com sua biodiversidade. Percebe-se que a leitura e a importância de uma boa mediação e contextualização está presente em todas as áreas do conhecimento, permitindo uma significação do conteúdo por parte dos estudantes justificando o que diz os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de ciências (2001):

Focalizando-se os ambientes construídos pelo homem, como uma horta, uma pastagem ou as cidades evidencia-se a necessidade humana de transformar os ambientes a fim de utilizar os seus recursos e ocupar espaços. É pertinente abordagem da degradação ambiental como consequência de certos modos de interferência humana (BRASIL, 2001, p.67).

A leitura é imprescindível em todas as áreas do conhecimento, bem como eficientes mediações também, o que alguns autores costumam chamar de conhecimento prévio a leitura proporciona não só proporciona conhecimentos, desperta consciências a medida que a leitura aborda o desmatamento como um fator preocupante e de ação humana sobre o meio, leva os alunos a compreenderem a importância do meio ambiente em suas vidas. Quando se trata da significação do texto e suas contribuições para aprendizagem não só os PCN de língua portuguesa tratam do assunto, está presente nos demais. Como pode-se observar nos parâmetros curriculares nacionais de história e geografia (2001).

Conservando o ambiente, proporciona a compreensão das diferentes relações que indivíduos, grupos sociais e sociedade estabelecem com a natureza no dia- a dia. Por meio de problematizações de situações vividas no lugar no qual os alunos se encontram inseridos- seja ele o bairro, a cidade ou país- pode-se discutir o comportamento social e suas relações com a natureza. (PCN, p.133).

Discutir as relações dos alunos com a natureza é extremamente importante, principalmente no ensino fundamental, pois é quando ele começa a formar conceitos e

concepções mais elaboradas a respeito da família, escola, natureza, em suma do meio em que vive por isso a importância de uma intervenção pedagógica reflexiva proporcionando ao educando um posicionamento que no futuro venha a favorecer sua influência de forma benéfica sobre o meio ambiente.

Quanto ao estímulo pela leitura pode ocorrer por meio de atividades artísticas como a construção de um espaço lúdico para socialização das produções uso de material reciclável e colagens, recortes de jornais, livros e revistas. Isto possibilita a inventabilidade por parte dos alunos de histórias em quadrinhos, a partir dos recortes, e produções de enredo baseados em textos extraídos de jornais e revistas.

Contudo para o desenvolvimento da inventabilidade e criatividade dos alunos é imprescindível que a prática do docente contribua para isso. De acordo com os Parâmetros curriculares Nacionais para o ensino de Artes no ensino fundamental (2001):

Sem uma consciência clara de sua fundamentação consciente de Arte como área de conhecimento com conteúdos específicos, os professores não conseguem formular um quadro de referências conceituais e metodológicas para alicerçar sua ação pedagógica; não há material adequado para as aulas práticas, nem material didático de qualidade para dar suporte as aulas teóricas. (PCN, 2001, p.32)

Todavia as seguintes considerações, não devem servir de justificativa para a ausência de atividades artística, criativas na prática dos professores, pois há outras tantas possibilidades em que o professor de uma área específica precisa adquirir características polivalentes buscando suporte em pesquisas existentes sobre o assunto, maneiras originais de trabalhar, munido apenas de sua própria iniciativa e pesquisa autodidata. A iniciativa do professor frente a criação de atividades artísticas, deve ser uma constante em sua prática, pois o aluno também produz linguagem não verbal, ilustrando o texto escrito. Quando o aluno faz isso está desenvolvendo sua capacidade de criar, ressignificar o texto lido por meio de desenho, onde terá a possibilidade de expressar de alguma forma o que pensa ou sente sobre o texto em forma de desenho.

O PCN para o ensino de arte faz referência a um quadro que tem mudado bastante nas escolas brasileiras, em vista de cada vez mais ter-se investido na formação específica por área do conhecimento, bem como a disponibilização de materiais para as aulas de arte. No entanto o que não parece ter evoluído é a concepção de que o estímulo a criatividade, inventividade é dever exclusivo da disciplina de arte e que o mesmo não deva acontecer em atividades que se propõe ao ensino de leitura e escrita em língua portuguesa ou no estímulo ao raciocínio lógico em matemática e áreas afins.

No que diz respeito à produção de texto deve ser considerada, pensada quanto a Possibilidade de inserir uma dimensão lúdica para o ensino do texto. Para isso o docente não pode perder de vista a função comunicativa e interacional da linguagem, um jogo no qual o aluno é a peça fundamental, dando margem para se expressar sobre si mesmo, o outro e a sociedade. Para Passarelli (2012) um dos motivos que leva os alunos a não gostarem de ler e por conseguinte um dos entraves no momento de se expressar por escrito é porque:

Antes de ser um objeto escolar, a escrita é um objeto social. Assim, a tarefa da escola é levar o aluno a perceber o significado funcional do uso da escrita, proporcionando-lhe o contato com várias maneiras como ela é veiculada na sociedade. Daí a relevância de aproximar os usos escolares da língua escrita com o aspecto comunicativo dentro e fora do contexto escolar. A esse respeito, vale recuperar o que pensei por escrito em minha tese de doutorado, quando me referi aos usos e funções da escrita, que variam, da mesma forma, em função dos contextos definidos por comunidades específicas (hoje, a comunidade dos usuários da internet é um exemplo disso). Quando o sujeito não percebe a relevância do ensino da escrita para suas necessidades reais, fica contaminado por um desânimo exemplar. (PASSARELLI, 2012, p.116)

Ao que parece, cada vez mais os estudantes e usuários nativos da língua tem se perguntado sobre o uso funcional da escrita, concebida como um propósito comunicativo, não passando despercebida no tocante ao fato que escrevemos em diferenciadas situações de produção, quer da vida cotidiana, quer da escolar. A produção de texto na escola tem que está preocupada não só se os estudantes são capazes de fazerem as conjecturas da língua ao produzirem seus textos, mas com o propósito comunicativo, contexto, intencionalidade interlocutores, desta forma o aluno terá consciência do que e para que escreve, pois o sujeito da aprendizagem reconhecerá a relevância do ensino da escrita para suas necessidades cotidianas. Bem como a importância da leitura de texto também relevantes para sua formação histórico-social. Práticas de estudo e produção de texto não podem estar limitadas apenas ao texto como pretexto para se trabalhar estruturas gramaticais sobre este propósito Barbosa (2012) avalia que:

Se na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental já há certa cultura escolar que destina tempos, espaços e práticas para a leitura de livros, o mesmo não se pode dizer em relação aos anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio. Ainda acontecem muitas situações em que o texto literário é usado como pretexto para questões gramaticais ou de compreensão que visam somente ao desenvolvimento de habilidades de leitura. (BARBOSA,2012, p.49)

Quando o texto e as leituras são direcionados para o estudo de gramática ou para apenas a compreensão de habilidades de leitura, corre-se o risco de experiências mal sucedidas para o professor e para o aluno. O aluno passa a ver o texto como um enigma, que amedronta e o

professor se decepcionará pelo fato de achar que tinha planejado uma atividade bastante eficiente, para ele enquanto educador, mas aquém deveria realmente despertar o interesse, o aluno, não foi eficiente.

Segundo o programa de formação de professores alfabetizadores (2001) a intervenção pedagógica ou problematização de atividades inclui a consigna e orientações gerais relacionadas a realização da proposta que implicam em:

Informar o aluno o que se pretende com a atividade, levantando-se a perceber que estão fazendo algo que responde a um certo objeto e/ ou necessidade.

Preparar os alunos antes de toda e qualquer mudança ou novidade que for ocorrer em relação a uso do tempo, organização do espaço, forma de agrupamento, utilização dos materiais, proposta de atividade e demais aspectos que interferem no resultado do trabalho pedagógico.

Apresentar as atividades de maneira a incentivar os alunos a darem o melhor de si mesmos e a acreditarem que sua contribuição é relevante para todos.

Criar um ambiente favorável a aprendizagem e ao desenvolvimento de auto conceito positivo e de confiança na própria capacidade de enfrentar desafios (por meio de situações em que eles, por exemplo, são incentivados a se colocar, a fazer perguntas, comentar o que aprenderam). (PROFA, 2001, p.22)

Quando os alunos realizam atividades propostas, sabendo porque estão fazendo e/ou necessidade daquela ação, automaticamente a aprendizagem torna-se mais significativa e conseqüentemente adquirir funcionalidade uma vez que o conhecimento adquirido pelo educando passará a ser parte dele, algo que poderá dispor para o resto da vida.

Uma expressão muito ouvida por muitos professores em conversas de sala de professor e em reuniões pedagógicas é que está cada vez mais difícil o domínio de sala, que os alunos não ficam quietos, para prestar atenção e aprender. No entanto vivemos numa sociedade que está em constante transformação, será que estas concepções de domínio e construção da aprendizagem ainda se aplica?

Quem nos aponta uma possível resposta a esta questão fazendo outro questionamento é Ronca (apud, Santos, 2013, p.64) ao dizer que: “se o papel do professor é dar aulas, enquanto ele dá a sua aula, o aluno faz o que?” reitera Santos (2013) ao discorrer a respeito do papel do professor na promoção da aprendizagem significativa, considera o autor:

A expressão “dar aula” é fruto da era do “mundo pronto”. Num contexto de mundo inacabado e em constante mudança, nós não temos nenhuma aula a “dar”, mas a construir, junto com o aluno. O aluno precisa ser o personagem principal dessa novela chamada aprendizagem. (...) Dar aula cansa, frustra e adocece. Cansa porque precisamos manter os alunos quietos e prestando atenção em algo que eles, geralmente, não sentem a mínima necessidade de aprender. Para que eles supostamente aprendam (leia-se fiquem quietos, olhando para o professor), muitas vezes, desprendemos uma energia sobre-humana que vem geralmente acompanhada

de frustração e desespero. A doença é consequência direta dessa situação. (SANTOS, 2013, p.64)

É fato que a aprendizagem se dá por meio de esforço e pela busca de solução de problemas, sejam eles de cunho escolar proporcionado por situações de ensino e aprendizagem ou por desafios impostos pelo cotidiano. Neste contexto retoma-se o papel do professor como mediador da aprendizagem, não mais construída a partir de respostas dadas pelo professor, mas de perguntas que suscitam a curiosidade a pesquisa a descoberta de possibilidades independente de respostas prontas e acabadas.

Quanto ao educador que ainda não construiu esta competência, estará atuando num contexto de mundo que Santos (2013) chamou de “mundo pronto” incompatível com a rapidez com que a sociedade se transforma. Vivemos num mundo inacabado que está em constante transformação física, social e cultural, portanto o professor que se detém, apenas a “dar aula” num contexto de mundo em constante evolução, estará evitando que o aluno desenvolva seus próprios mecanismos de aprendizagem. Além de exigir do aluno uma receptividade as suas aulas que dificilmente terá, pois é como se o aluno vivesse em um mundo e o professor em outro.

Quando o professor elabora uma atividade de ensino e aprendizagem, previamente um objetivo é estabelecido bem como uma meta a ser alcançada, no entanto se o educador pauta sua prática no modelo de “mundo pronto” correrá o risco de si frustrar e realmente acontecer o que Santos(2013) chamou de esforço sobre-humano causando cada vez mais doenças.

Para que os alunos possam dar o melhor de si nas atividades, o papel do professor é imprescindível, devendo atuar como favorecedor e dinamizador de todo processo, estabelecendo os desafios individuais e coletivos oferecendo meios que mantenha a atenção e interesse pelas atividades propostas. O fazer pedagógico exige competências e modos de agir do docente que para Freire (1996) significa defender os direitos do educando conforme esclarece:

O meu respeito de professor à pessoa do educando, à sua curiosidade, à sua timidez, que não devo agravar com procedimentos inibidores, exige de mim o cultivo da humildade e da tolerância. Como posso respeitar a curiosidade do educando se, carente de humildade e da real compreensão do papel da ignorância na busca do saber, temo revelar o meu desconhecimento? Como ser educador, sobretudo numa perspectiva progressista, sem aprender, com maior ou menor esforço, a conviver com os diferentes? Como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formado de que sou parte? Não posso desgostar do que faço sob pena de não fazê-lo bem. (FREIRE, 1996, p.67)

Por meio da valorização dos conhecimentos dos alunos e das expectativas em relação às suas capacidades, tanto para solucionar os problemas que lhes são suscitados como pelo relacionamento professor-aluno, permite desenvolver e perceber que cada aluno aprende de uma forma, no seu tempo, cabendo ao educador perceber estas diferenças encarando-as como aliada do processo de ensino e aprendizagem, permitindo desenvolver o auto conceito e a capacidade de enfrentar desafios, servindo ainda de auto estima ao passo que o educando se ver valorizado sem discriminação, neste contexto Santos (2013) destaca:

O papel docente de desafiar deve ser insistentemente aperfeiçoado. Precisamos construir nossa forma própria de “desequilibrar” as redes neurais dos alunos. Essa função nos coloca diante de um novo desafio com relação ao planejamento de nossas aulas: buscar diferentes formas de provocar instabilidade cognitiva. Logo, planejar uma aula significativa implica, em primeira análise, buscar formas criativas e estimuladoras de desafiar as estruturas conceituais dos alunos. Essa necessidade nos poupa da tradicional busca de maneiras diferentes de “apresentar a matéria”. Quando problematizamos, abrimos as possibilidades de aprendizagem, uma vez que os conteúdos não são tidos como fins em si mesmos, mas com meios essenciais na busca de respostas. Os problemas têm função de gerar conflitos cognitivos nos alunos que provoquem a necessidade de empreender, uma busca pessoal (SANTOS,2013, p.66-67)

É importante considerar que a problematização é um dos mais relevantes tipos de intervenção pedagógica. Nesse tipo de situação a atitude do professor é fundamental, cabendo a ele em primeiro lugar saber lidar com procedimentos, opiniões e ideias dos alunos, em especial quando estão equivocadas, ou seja, a correção deve ser cuidadosa para que os educandos não se envergonhem de ter errado, pois se isso acontecer só farão aquilo que tiverem certeza, para não passarem pelo desconforto de terem seu erro apontado.

Em segundo lugar, é preciso dosar o nível de desafio. Se acreditarmos que desafiador é aquilo que é difícil e possível ao mesmo de ser realizado, temos que saber “o quanto o aluno aguenta” para tanto é imprescindível questionar o aluno, permitindo inferir e identificar os conhecimentos prévios que ele possui sobre o conteúdo trabalhado.

Em terceiro lugar não se deve perder de vista que a problematização é um procedimento que rompe com o contrato didático clássico, de uma proposta tradicional, na qual a regra é o professor perguntar para avaliar o que os alunos sabem, e não para ajudá-lo a pensar. É importante que os objetivos e procedimentos estejam claros para os alunos, para não ocorrer o risco de não compreenderem as razões das perguntas, e que lidem mal com esse tipo de situação.

Considera o programa de formação de professores alfabetizadores (2001), que a intervenção direta do professor durante as atividades evidentemente, é condição para que os

alunos avancem em seus conhecimentos, é importante que as atividades propostas, devem ser em si, portadora de desafios problematizações, uma problemática real de forma que, para tentar solucioná-la, os alunos mobilizem tudo que já sabem sobre aquele conteúdo sendo assim não basta que as atividades sejam interessantes: ela precisa favorecer a construção e a utilização de conhecimentos significativos.

Revisando o ensino, o currículo que não seja fragmentado, afastado do conhecimento do aluno, resgatar o que acontece fora da escola aprendendo a dialogar de uma maneira crítica com todos, significando reorientar a educação para proporcionar aos alunos e professores experiências substantivas de compreensão.

Trata-se então de ensinar aos alunos interpretar a realidade, o que significa interessar-se por diferentes fenômenos pelas suas origens e pela busca das forças que a interpretação cria.

Para estes fins é importante que o professor oriente sua prática não só por aulas compartimentalizadas, mas que insira em sua prática projetos de trabalho, que podem ser um dia, dois dias, três dias, uma semana ou meses, os quais representam uma maneira de entender o sentido da escolaridade baseada no ensino para a compreensão, o que implica que os alunos participem de um processo de pesquisa que tenha para ele sentido.

4 A SIGNIFICAÇÃO DO TEXTO: UM EXERCÍCIO DE COMPARAÇÃO

Adentrar no terreno da literatura comparada é prepara-se para caminhar por trilhas diversas do pensamento humano. É desprezar fronteiras, penetrar em territórios diferentes e descobrir que o “outro” pode ser o “mesmo” ou que o “outro” pode ser “eu mesmo”, ou simplesmente o “outro” é valer-se da oportunidade de olhar longe para ver de perto como o outro fala, do que o outro pensa, onde o outro vive, como vive; é, enfim estabelecer comparações - atitude normal do ser humano. O exercício do comparatismo “colabora para o entendimento do outro” (CARVALHAL, 1997, p.8)

A literatura comparada parece ter surgido da necessidade humana em comparar, transcender limites, por em pratica a transversalidade, seja em relação ás fronteiras entre nações ou idiomas, ou entre as áreas do conhecimento, sendo esta segunda opção o foco norteador deste trabalho.

De acordo com Carvalho (2006 p.8), o surgimento da literatura comparada está vinculando à corrente de pensamento cosmo político que caracterizou o século XIX, época em que comparar estruturas ou fenômenos análogos, com a finalidade de extrair leis gerais, foi dominante nas ciências naturais, sendo a França que a expressão “literatura comparada” veio a se firmar.

O comparativismo literário foi favorecido pela ruptura “gosto clássico” em detrimento de valores “intemporais” e intocáveis, estabelecendo-se a noção de relatividade, preconizado desde o século XVII na França. Então o chamado gosto “clássico” cede diante da concepção de relatividade, evolução e dinamismo dos fatos literários.

A estas concepções incorporam-se os “ideais cosmopolíticos” vigentes, a visão romântica, o exotismo, o que desencadeou o interesse por literaturas inovadoras.

Discutindo o objeto de estudo da literatura comparada, Leyla Perrone – Moysés (1997) nos oferece a seguinte perspectiva: as relações entre diferentes literaturas nacionais, autores e obras, a literatura comparada não só admite, mas comprava que a literatura se produz num constante dialogo de textos, por retomadas, empréstimos e trocas. Portanto a literatura nasce da literatura; cada obra nova é uma continuação, por consentimento ou contestação, das obras anteriores, dos gêneros e temas já existentes. Conclui-se que escrever é dialogar com a literatura anterior e com a moderna.

Na concepção de Henry Remak, (apud COUTINHO 2006, p.44), a literatura comparada, longe de ser um método, dispõe de um ou mais métodos de abordagem da literatura, traz à tona

a questão da interdisciplinaridade, destacando o estudo de qualquer fenômeno literário em conjunto com outra disciplina intelectual, ou até mesmo varias.

Para a chamada escola Americana de literatura comparada, a interdisciplinaridade, embora presente desde o processo de figuração da literatura comparada, já existente registro do comparativismo das artes e da literatura desde 1830, (CARVALHAL, 2006, p.10).

Entendendo a literatura comparada como algo longe de ser um método Remak (apud COUTINHO, 2006, p.44) considera que:

O estudo da literatura além das fronteiras de um país específico e o estudo das relações entre a literatura, de um lado, e outras áreas do conhecimento e crença, como as artes, a filosofia, a história, as ciências sociais, a religião, etc., de outro lado. Em suma, é a comparação de uma literatura com outra ou outros, e a comparação da literatura com outras esferas da expressão humana.

Percebe-se, então, que o comparativismo é uma área e campo fértil que abriga estudo de natureza variada, seja das relações entre culturas literárias e artísticas, geográficas, seja entre literaturas e outras formas artísticas ou mesmo de outras áreas do conhecimento. Seu objetivo final deve ser investigar que tipos de diálogos e olhares se estabelecem entre diferentes regiões e diferentes ambientes culturais e como tais diferenças interagem ou não; que possibilidades tais comparações abrem para o estudo criterioso de fontes e influências. O leitor nessa aventura comparativa viaja e desbrava culturas, conhece países por meio da literatura, ou seja, é o leitor no jogo do comparativismo que a literatura comparada proporciona.

O comparatista pode ressaltar, evidenciar e aferir valores nas obras que analisa. Vê-se, logo de início, que por sua própria natureza, a literatura comparada torna-se transversal, em alguns momentos transgressora das fórmulas, ou de qualquer tentativa de limitá-lo por meio de conceitos linguísticos, em vista das diversidades de perspectivas que abraça. Não se torna um risco afirmar que o caráter comparatista abrangente e ilimitado, concebe a literatura comparada como uma área polimorfa, pois seu âmbito de estudo pode ocorrer em várias vertentes: relações entre obra e obra, ou entre autor e autor, entre movimento e movimento; estudo de tema ou de uma personagem em diferentes literaturas, em suma, a literatura comparada “mais do que qualquer outra disciplina literária” é difícil de ser definida teórica e metodologicamente, devido “a vastidão de seu campo e da pluralidade de seus métodos” conforme declara Carvalhal no texto a seguir:

Disciplina eclética por natureza, parece indiscutível que a literatura comparada tem transito livre em suas investigações sobre outras áreas e outros domínios do saber; ela

fornece acrítica literária, a historiografia literária e a teoria literária uma base fundamental. (CARVALHAL, 1998, p. 39)

Em síntese, pode-se afirmar, a partir da citação acima, que a literatura comparada nos liga a diferentes realidades culturais em diferentes momentos históricos, conforme a época do material (objeto negativo), funcionando como um elo, uma cadeia multifilamentada que possui a capacidade de ligar, aproximar ou distanciar passado e presente, “nação a nação” “homem a homem” estes, em termos gerais, são apontados por diversas autoridades como sendo estas as tarefas da história da literatura comparada.

Para Coutinho (2006), a literatura comparada surgiu em contraposição aos estudos de literaturas nacionais ou produzidas em um mesmo idioma. Para adentrar a estas literaturas internacionais, fez-se necessária a tradução de obras, que passou a ser vista como um meio de conexão com o contexto histórico, ideológico e estilístico das culturas através da linguagem.

Deste modo, a tradução, ao colocar em jogo conceitos de diferença cultural, histórica, social e até mesmo política, produz ou detecta relações de alteridade através da língua, evidenciando os íntimos laços existentes entre literatura, história e cultura.

Ainda sobre a tradução e suas contribuições para transversalidade da literatura, Nancy Campi de castro, na obra *Limiaries Críticos* considera que:

[...] a tradução se ramifica em tradutologia e praxiologia, tendo como base a compreensão e a interpretação de texto, mas também, o diálogo dos textos com o contexto cultural, reconhecendo, em toda obra literária, alusões históricas e condicionamentos sociais, enfim, assumindo-se que a tradução se efetua engajada em contextos sociais e políticos duplos, representados pelo emissor e pelo receptor. (CASTRO apud: MARQUES E BITTENCOUT, 1998, p. 114)

Percebemos, portanto, que a tradução aparece como a possibilitadora do diálogo entre as culturas e idiomas, através do fator linguagem. Ainda sobre a tradução e, por conseguinte, a intencionalidade da literatura comparada, Coutinho, no artigo *Reflexões sobre uma disciplina acadêmica* (2006), nos esclarece que a literatura comparada é a própria história das relações literárias internacionais e coloca o comparatista nas fronteiras linguísticas ou nacionais, atribuindo-o a função de examinar as mudanças de temas, ideias, livros ou sentimentos entre duas ou várias literaturas.

Na década de 80, passa-se a falar em literatura comparada como estudo sistemático de conjuntos “supracionais”, ou seja, o exame das literaturas a partir de um ponto de vista internacional. O termo supracional para os comparatistas adquiriu uma terminologia melhor que internacional, em vista de destacar-se das literaturas nacionais, de modo crítico, em síntese,

o nacionalismo cultural é superado pelo sonho de uma “literatura do mundo”, ou em outras palavras, “literatura geral”, associada a concepção de processo aberto, cosmo cultural, o cosmopolitismo do século XIX, passível de constantes transformações.

Em alguns momentos a literatura comparada recebe a conotação de “literatura geral” ou ainda “literatura mundial”, designada por Goethe, em 1827. Além destes significados, pode se entender ainda a literatura comparada como “a possibilidade de interação das literaturas entre si, corrigindo-se umas às outras”. (NITRINI, 1997, P.196).

No intuito de melhor esclarecer sobre a denominação “literatura comparada”, Coutinho (2006) considera que se atentamos para os diversos sentidos do termo, verificaremos que “comparada”, conforme o Oxford English Dictionary, a respeito do termo em inglês “comparative”, significa “aquilo que envolve diferentes ramos de estudo”, o que nos leva a concluir que a transversalidade é constante, por isso explicam-se algumas denominações anteriores citadas para pesquisas que têm como base a literatura comparada.

No ramo das pesquisas com literatura comparada, a melhor denominação nos é apresentada pelos autores Brunel, Pichois e Rousseau, na obra *Que é literatura comparada*. Para eles:

A literatura geral é o estudo das coincidências, das analogias; a literatura comparada (no sentido restrito do termo) é o estudo das influências. Mas a literatura geral é ainda a literatura comparada. E mesmo se compreendemos sobre esse último termo apenas os estudos de relações de fato, percebemos que não existe solução de continuidade. (BRUNEL, PICHOSIS E ROUSSEAU, 1995, p. 90)

Portanto, reportamo-nos ao fato de a literatura comparada adquirir caráter “geral” por transcender limites entre idiomas, noções, textos obras. Para isso, estabelecem - se comparações, sendo por meio dos estudos comparados que o comparatista adentra territórios literários culturais múltiplos existentes entre as literaturas.

Em território brasileiro, antes da introdução da literatura comparada como disciplina na universidade, já havia informalmente estudos neste campo, cujas origens se situam entre 1950 e 1960, quando foi introduzido no currículo dos cursos de letras.

Para Candido (2006), em 1986, a criação da Associação Brasileira de literatura Comparada, por ocasião do I seminário Latino-Americano de literatura comparada e também a publicação do livro *Literatura Comparada*, de Tânia Franco carvalho, favoreceu a institucionalização da literatura comparada no Brasil.

Em termos de obras e autores que abordam o comparatismo, Meyer (apud CARVALHAL, 2007, p.25) aponta o capítulo do “delírio” na obra *Memóriaspóstumas* de Brás

cubas como um exemplo de comparatismo. Ao perseguir a figura da natureza ou pandora até as suas prováveis fontes remotas, Machado cita inúmeras obras, as quais, no texto, revela-nos as influências do autor ao caracterizar a personagem.

Carvalho (2007) assegura que se tivermos de escrever a história do comparativismo no Brasil, teremos que recorrer aos estudos pontuais, dispersos em jornais e livros de crítica literária, pois é como diz Aldridge, (apud CANDIDO, 2006, p.130), a influência se define como “algo que existe na obra de um autor que não poderia ter existido se ele não tivesse lido a obra de um autor que não poderia ter existido se ele não tivesse lido a obra de um autor que o precedeu”, ou seja, é a “influência” que ajuda a expor por que um escritor exprime um pensamento ou um sentimento de determinado modo.

A respeito de obras e autores que abordam o comparatismo, aponta-se o livro *Formação da Literatura Brasileira*, de Candido, publicado em 1959, como uma obra fundamental para todos os que desejam realizar estudos de literatura comparada no Brasil, porque nos apresenta o testemunho evidente de que a história da literatura brasileira, em seu período de formação, acha-se vinculada a modelos estrangeiros, o que decorre numa aproximação comparatista.

O livro oferece uma visão sintetizada dos grandes movimentos literários, pondo em análise o ideário do contexto histórico de autores e obras, o que nos permite perceber que os autores do século XVII escreviam baseados no conceito de influência e na ideia de independência cultural. Segundo Candido (2006), em *Formação da Literatura Brasileira*, a questão da influência explica o papel que esta desempenha na sua concepção de literatura como um integrado e dinâmico de autores, obras e público.

Ao tratar das diferentes literaturas e o problema da questão de valor, Candido (apud NITRINI, 1997, p. 196) declara:

Cada literatura requer tratamento peculiar, em virtude dos seus problemas específicos ou da relação que mantém com outros. A brasileira é recente, gerou no seio da portuguesa e dependeu da influência de mais duas ou três para se constituir. A sua formação tem, assim, caracteres próprios e não pode ser estudada como as demais.

Assim, fica evidente a responsabilidade do comparatista ao comparar obras, textos, temáticas, pois cada literatura tem características próprias, talvez seja este o diferencial, fazendo com que o conceito de imitação se distancie do objeto de análise e estudo da literatura comparada. Podemos depreender das considerações de Antônio Candido que o fator “influência” é fato notório nas produções literárias.

Para Aldridge (apud CANDIDO, 2006, p.197) a influência é algo que existe na obra de um autor que não poderia ter existido se ele não tivesse lido a obra de um escritor que o precedeu, portanto se as semelhanças entre dois autores são suficientemente claras para serem discernidas por meio da comparação, o comparatista terá em mãos material suficiente para a realização da pesquisa. Evidenciar influências sobre um autor torna-se, portanto, apontar antecedentes criativos da obra de arte, considerando-a um produto humano, não um objeto vazio.

Ainda sobre as contribuições da influência, segundo Valery (apud, CANDIDO, 2006, p.133), a influência é algo que está presente na obra de qualquer autor, algo que está presente na obra do próprio autor, sistematiza Candido:

A influência recebida, que consiste no contato misterioso de dois espíritos ou na dúvida de um autor para com o outro, isto é a influência propriamente dita, que ocupa o centro dos estudos comparatistas e que ele chamou de “modificação progressiva de um espírito pela obra de um outro” a influência exercida sobre a posteridade, que determina, em grande parte, o valor da própria obra emissora; a influência que o autor exerce sobre si mesmo; e finalmente, a influência por reação, ou seja, a recusa da influência. (VALERY apud CANDIDO, 2006, p.133)

Dessas categorias de influência, a que diz respeito a influência recebida é a que se aplica ao estudo comparado, por demonstrar que o ato criado está em constante progresso. A influência se situa no campo emocional; o estudo de influências é a pesquisa de semelhanças escondidas, de parentescos secretos entre duas visões de mundo, a do autor primeiro que escreveu tal obra, que por sua vez, sofreu influência de outro, e o comparatista, que estará evidenciando possíveis semelhanças ou diferenças existentes entre as obras as desvendará por meio da pesquisa comparatista.

A pesquisa, tendo por base a literatura comparada, encontra sua originalidade no fator “quimismo” entendido por, Coutinho (2006) como química textual, algo que não deixa fugir a originalidade, no sentido de algo ligado ao novo, metamorfose ou alquimia, ou seja, cada autor tem algo que marca, diferenciar um do outro, em outras palavras, biografemos traços únicos, reconhecíveis na escrita do autor.

Ainda dentro do contexto de literatura comparada, segundo Zani (2007) a teoria da intertextualidade de Julia Kristeva veio contribuir para a despersonalização do processo criador e reafirma a influência que um texto pode vir a exercer sobre outro, na formação de um “novo” texto. A intertextualidade transgride a linearidade textual, transformando cada referência textual num lugar, “corpus” textual capaz de oferecer alternativas de criação de novos textos.

O leitor deve encarar a leitura como um fragmento qualquer que faz parte da sintagmática do texto, ou algo que favorece ao retorno do texto de origem, ou seja, inova-se voluntariamente o passado em função de uma referência intertextual, que situa-se como elemento paradigmático “deslocamento” provindo de uma sintagmática esquecida, o que resulta na ampliação do espaço semântico do texto.

Ao ampliar o espaço semântico do texto percebemos novos sentidos, os quais são resultantes da bagagem textual que o escritor possua, portanto, dentro de um único texto encontram-se vários discursos que dialogam entre si, aproximando-se do que os autores classificam como “teia textual”, ou melhor, ao escrever suscitam-se conhecimentos adquiridos em outras leituras, em outros textos, que precederam o novo texto.

Ao tratar da ideia de intertextualidade, Guillem (apud, CANDIDO, 2006, p.166) enfatiza que a ideia de intertextualidade se reduz mais a uma concepção geral de signo, a uma teoria do texto, do que um método para investigação das relações existentes entre as diferentes literaturas, em outros termos, não resolveria o método da literatura comparada.

Ao contrário do que disse Guillem, Candido (2007) explica que a intertextualidade não foi construída para resolver o método da literatura comparada, mas a partir dela ocorrer novas elaborações, vertentes de pesquisa. E ainda mais o fim utilitário da análise textual da obra literária é verificar de que modo o intertexto absorveu o material do qual se apropriou e não se deter nas semelhanças entre o enunciado transformador e o seu lugar de origem.

Deve-se valorizar as contribuições da teoria da intertextualidade para os estudos de literatura comparada, mas não significa ignorar seus limites, uma vez que a intertextualidade funciona bem para lidarmos com manifestações textuais explícitas, porém, na análise de ocorrências implícitas apresenta resultados insatisfatório, não sendo possível por exemplo, a relação direta ou indireta entre um autor e outro, o que decorre do movimento e época literária, o que é motivado pela situação socioeconômica. Então tais fenômenos tornam-se difíceis para a análise da intertextualidade.

Com a intertextualidade concebida por Julia Kristeva, os comparatistas viram um novo direcionamento e estudo dos conceitos de “fonte” e de “influência”.

Na concepção de Julia Kristeva (apud CARVALHAL, 2007, p.50), o termo intertextualidade é usado para designar o processo de produtividade do texto literário. Isto existe porque como diz Kristeva:

Todo texto é absorção e transformação de outro texto. Em lugar da noção de intersubjetividade, se instala a de intertextualidade, e a linguagem poética se lê, pelo menos, como duplo. A análise dessa produtividade leva ao exame dessas relações dentro do texto.

Nesta concepção, a leitura de textos facilita no processo de escrita, ou ainda “o escrito novo não será novo, dado que já foi dito” por alguém em um determinado momento. Remontando a história do surgimento da intertextualidade, Candido (2006) aponta a concepção de “palavra” literária, entendida por ideia e enunciado no âmbito de ciência de linguagem e os conceitos de diálogos e ambivalência, elaborados por Bakhtim, como responsáveis por erigir a teoria da intertextualidade.

A concepção de “palavra literária” como algo que está em constante movimento, no cruzamento de superfícies textuais possibilita o diálogo entre diferentes e diversos textos, como o escritor, o destinatário ou do personagem, e ainda confronta o contexto atual do anterior. Então o texto situa-se na história e na sociedade.

Situar o texto no contexto social em que está inserido torna-se fator imprescindível para sua compreensão, por isso o pesquisador (KOCH, 2011, p.17) chama atenção para os fatos a seguir.

O sentido de um texto é, portanto, construído na interação entre texto-sujeitos (ou texto-co-enunciadores) e não algo que preexista a essa interação. Também a coerência deixa de ser vista como mera propriedade ou qualidade do texto, passado a dizer respeito ao modo como os elementos presentes na superfície textual, aliados a todos os elementos do contexto sócio cognitivo mobilizados na interlocução, vêm a construir, em virtude de uma construção dos interlocutores, uma configuração veiculadora de sentidos.

Pelo texto exposto, percebe-se que a escritura e o sentido de um determinado texto, estão relacionados a outros que o antecedeu, existe uma sincronia, permitindo a interação entre os textos e sujeitos desse texto e co-enunciadores. Por meio da comparação, é possível a prática de uma estrutura significativa em razão do texto, ou em oposição ao mesmo. Assim, a análise de uma obra literária buscará inicialmente avaliar as semelhanças que persistem entre o enunciado transformador e seu lugar de origem, e em segundo lugar, ver de que modo o intertexto absorveu o material do qual se apropriou, formando assim um novo texto dotado de sentido e significações.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O papel do professor através das décadas tem variado e evoluído, de acordo com as mudanças tecnológicas e sociais, não podendo mais restringir-se a simples função e transmissor que os mesmos detêm ou tentar tornar funcional uma prática que dava certo a dez anos. Por meio de mediações eficientes e práticas pedagógicas inovadoras principalmente no que diz respeito ao estudo do texto leitura, análise, compreensão de texto será possível uma construção significativa da aprendizagem levando o educando a desenvolver-se nos campos procedimentais, conceituais e atitudinais.

Eficientes mediações pedagógicas acarretarão naquilo que o aluno ler, aja vista que para se compreender o que lê o leitor utiliza-se de esquemas cognoscíveis próprios. O estudo demonstrou que esse conhecimento precisa ser instigado, por meio da problematização, mediações bem construídas pelo docente, no tocante as atividades relacionadas a leitura e também nas demais áreas do conhecimento de modo que venha a desenvolver a potencialidade de interpretar e compreender seja situações didáticas complexas ou cotidianas.

Numa perspectiva de mundo inacabado o educador não deve se limitar a dar aulas e professar respostas prontas, mas se propor a construir junto com o aluno a aprendizagem, não deve-se cair no erro de exigir do aluno comportamento receptivo para que possa receber as respostas prontas e memorizadas.

Criar condições que permitam que o aluno esteja motivado para a aprendizagem proporcionará o interesse do educando pelo texto e suas possibilidades desenvolvendo a capacidade de compreender e aplicar os conhecimentos adquiridos de forma funcional e significativa.

Espera-se que o presente trabalho sirva de subsídio e pesquisa para educadores, por abordar o processo de ensino e aprendizagem de texto numa concepção significativa e funcional a que estão condicionadas as situações socioculturais. Bem como mobilizar estratégias num contexto desafiador para o aluno de modo que ele possa mobilizar o que já sabe para descobrir o que deseja, percebendo que o processo de leitura, interpretação e compreensão do que se lê, mobiliza mecanismos cognoscíveis, perpassando por um exercício comparativo, buscando aproximar ou distanciar o que o aluno sabe com o que pretende descobrir, complementados pelo meio, e em especial por uma prática pedagógica voltada para a significação do que se lê.

6 REFERÊNCIAS

- ALVES-FILHO, Francisco. *Gêneros Jornalísticos: notícias e cartas de leitor no ensino fundamental*. São Paulo: Cortez. 2011. (Coleção Trabalhando... na escola)
- BARBOSA, Jaqueline Peixoto. *Gêneros do discurso na escola: é discutindo princípios e práticas*. 1 ed. São Paulo: FTD, 2012.
- BITTENCOURT, Gilda Neves; MARQUES, Reinaldo. *Limiares críticos, Ensaios de literatura comparada, A crítica comparatista no Brasil*. Belo Horizonte: Autentica, 1998, p.113-115.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais. Língua Portuguesa - Brasília: MEC/SEF, 1997.*
- BRASIL, MEC. Referenciais para formação de professores. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1999.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais - Brasília: MEC/SEF, 1997.*
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetro Currículos Nacionais: História e Geografia /Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental - 3 ed - Brasília: 2001.*
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte/Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamentação - 3 ed - Brasília: 2001.*
- BRUNEL, P.; PICHOS, C. & ROUSSEAU, A. M. *Que é literatura comparada?* (trad. C. Berretini). São Paulo: Editora Perspectiva, 1993.
- COUTINHO, Eduardo F. *Literatura Comparada: reflexões sobre uma disciplina acadêmica*. Revista Brasileira de Literatura Comparada, n. 8, p. 41-58, 2006.
- CANDIDO, Antonio. *Formação da literatura brasileira*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1982.
- CANDIDO, Antônio. *A personagem do romance*. In.: CANDIDO, Antônio et. Al. *A Personagem de ficção*. 11. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- CARVALHAL, T. F. *Literatura comparada*. São Paulo: Ática, 1998.
- _____. *Literatura comparada no mundo: questão e métodos*. Porto Alegre. Porto Alegre. L&PM ed. 1997.
- DICTIONARY, Oxford English. Oxford: Oxford University Press. 1989.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica*. São Paulo: Paz e Terra, p.67. 1996.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. Editora Cortez, 2011.

MACEDO, Lino de, *Aprender com Jogos e Situações - Problemas*. Porto Alegre: Artes Médicas, Sul, 2000.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Programa de formação de professores alfabetizadores 2001*. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/guia_for_1.pdf. Acesso em 06/09/2014 às 20:30hs.

MOISÉS, Massaud. *História da literatura brasileira: Realismo e simbolismo*. 1 ed. Editora Cultrix, 1985.

NITRINI, Sandra. *Literatura comparada: história, teoria e crítica*. Edusp, 1997.

PASSARELLI, Lílian Ghioro. *Ensino e Correção na Produção de Textos Escolares*. 1 ed. São Paulo: Telos, 2012.

PELLEGRINI, Denise. *O Ato de Ler Evolui*. Nova Escola, nº 143, junho/julho, 2001.

PERRENOUD, Philippe. *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre, Sul. 2000.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. *Flores da escrivantina: ensaios*. Companhia das letras, 1990.

PIAGET, Jean; MERLONE, Marion. *A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento*. Zahar, 1976.

RANGEL, Mary; MACHADO, J. O papel da leitura e da escrita na sala de aula: estratégias de ensino para dinamização dos processos de leitura e escrita. Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa, p. 01-09, 2012.

REGO, Tereza Cristina, Vygotsky: *Uma Prática Histórica Cultural da Educação - Petrópolis - RJ: Vozes, 1995*.

VYGOTSKY, Lev S. *Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes. 1984.

SANTOS, Júlio César Furtado dos. *Aprendizagem significativa: modalidades de aprendizagem eo papel do professor*. Mediação, 2013.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Trad. Ernani. F. da F. Rosa. Porto Alegre, ArtMed, 1998.

ZANI, Ricardo. *Intertextualidade: considerações em torno do dialogismo em questão*, v. 9, n. 1, 2007.